

Pedagogisk rytm: Ett begrepp om och för lärares arbete

Sören Högberg

ABSTRACT

In addition to presenting the concept of pedagogical rhythm, the article has a dual purpose. In the theoretically informed text, arguments are made partly to claim that the concept of pedagogical rhythm can help us to better understand the prerequisites for teachers' work and partly to claim that the concept can open up opportunities for a more nuanced criticism of teachers' work based on the terms of the profession. The discussion is conducted in a pragmatic Dewey tradition, in which the concept of pedagogical rhythm is understood as a consequence of the interaction that takes place in educational settings. The conclusion drawn is that the concept of pedagogical rhythm, if put into use as an analytical tool, can strengthen the ability of teachers and ultimately the teaching profession to take professional responsibility.

Keywords: Pedagogical rhythm, General didactics, Teachers' judgement, Reflection, Professional responsibility

SÖREN HÖGBERG

Lektor i pedagogik

Akademien Utbildning, hälsa och samhälle

Högskolan Dalarna

E-post: sho@du.se

INLEDNING

I denna artikel avser jag att presentera begreppet *pedagogisk rytm* och argumentera för att det kan hjälpa oss att både förstå och analysera de intentioner som lärares arbete rymmer. Dessutom kommer jag i denna diskuterande text att lyfta fram att den analys som görs möjlig i sin tur kan bilda underlag för att kritiskt reflektera över undervisningens övergripande ambitioner. Jag menar att detta dubbla syfte att dels med begreppets hjälp kunna skapa förståelse och närma sig lärares arbete med respekt, dels att utifrån en förståelse av läraryrkets komplexitet möjliggöra en kritik, är av central betydelse för att ett fruktbart möte mellan forskning och praktik ska kunna uppstå. Utbildningsfilosofiskt vilar argumentationen i en pragmatisk deweytradition där forskningens ambition framförallt utgörs av en strävan efter att skapa kunskap *för* utbildning (Biesta & Burbules, 2003) snarare än att forskningen stannar vid en avgränsning att skapa kunskap *om* utbildning, i detta fall lärares arbete. Det rör sig om en hållning som tangerar en utbildningspolitisk diskurs och frågor om forskningens ansvar, där förvisso också ambitionen *för* utbildning visar sig i olika skepnader. Det bör därför klargöras att ambitionen inte är att med begreppets hjälp söka evidens för vad som i pedagogiska situationer utgör den bästa pedagogiska rytmen i bestämd form. Istället är den ambition som här eftersträvas, att med stöd av begreppet *pedagogisk rytm*, möjliggöra ett samtal om de intentioner som kontinuerligt växer fram i undervisningssituationer – kontextbundna intentioner vilka både lärare och elever har att förhålla sig till. Samt att detta samtal ska utgå från en respektfull förståelse för hur pedagogisk verksamhet i olika kontextuella sammanhang utvecklas över tid.

Med intention avses i detta sammanhang en vidare förståelse utöver den intention lärare har inför upptakten av en undervisningssituation. Den intention eller rättare sagt de intentioner som utmärker undervisning avser här alla de intentioner som är följden av att lärare och elever samspelar omkring olika undervisningsobjekt. Vad som utgör undervisningens intention i ett ögonblick eller undervisningens intentioner över tid ska med andra ord förstås som en konsekvens av den process som kontinuerligt pågår lärare och elever emellan. Undervisningens intentioner svarar på så sätt mot Deweys (1916/2009) moralfilosofi och den moral, eller vad i Sverige skulle kunna benämnas som en mer eller mindre gemensam värdegrund, som tar form i ett avgränsat kontextuellt sammanhang. Det rör sig om värden *som växer fram* i samklang med både undervisningens innehåll och de mänskliga relationer som omger och utmärker undervisningsprocessen (se Hansen, 1992). Vad verksamhetens intentioner i förhållande till undervisningens innehåll och involverade människors relationer blir i detta samspel är av avgörande betydelse för vilken mening elever erbjuds att utveckla (jfr Englund, 1997).

Begreppet rytm har hämtats från Lefebvre (2013). Med detta begrepp beskriver han filosofiskt, utifrån en marxistisk utgångspunkt, människors privata och gemensamma aktiviteter som bestående av en variation av *skilda* kvaliteter och värden, vilket i detta sammanhang ska förstås som en variation av intentioner i pedagogisk verksamhet. Han argumenterar för att olikheter i människors agerande på olika platser och vid olika tidpunkter kan beskrivas i termer av rytm, som således består av *skilda* intentioner, vilka regelbundet återkommer och därigenom svarar mot just en variation av kvaliteter och värden. Genom att sedan ställa olika förståelser av skilda rytmers innebörder i förhållande till varandra utvecklar Lefebvre (2013) en kritisk samhällsanalys och argumenterar för att människor i verksamhet och samvaro bör ges möjlighet att omväxlande, i relation till naturliga biologiska behov, erfara en variation av olika kvalitativa värden vid olika platser och tidpunkter. Det sätt vi organiserar våra liv får således betydelse för den variation av skilda kvalitativa värden vi har

möjlighet att erfara, via olika verksamheters skilda intentioner. Den rytm som en enligt Lefebvre (ibid) tar form över tid kommer sedan för olika människor att i olika hög grad svara mot vad som för dem kan upplevas som en tilltalande och harmonisk rytm.

Varför ska vi då tala om undervisning och lärares arbete i termer av en *pedagogisk* rytm, och hur kan vi göra det? Utgångspunkten för det arbete som lett fram till detta begrepp har varit en frustration över de svårigheter som funnits och finns att tala om lärares arbete på ett nyanserat sätt (Högberg, 2015). Avsaknaden av ett utvecklat metaspråk om lärares arbete leder inte bara till svårigheter för lärare att samlas kring ett yrkesspråk (Colnerud & Granström, 2015) utan också till svårigheter för lärarkåren att erhålla omvärldens förståelse för den komplexitet som lärare står inför i undervisningssituationer. Det rör sig om omständigheter som i sig också öppnat för ett utbildningspolitiskt tryck på svensk lärarkår influerat av New public management (Englund & Solbrekke, 2011). Ett tryck som i linje med denna artikels utgångspunkt alltmer diskuteras i termer av att senare tids utbildningspolitik i Sverige haft och har en kontraproduktiv verkan (se exempelvis Englund, 2012; Wahlström, 2009). Mot denna bakgrund är det angeläget att begrepp och analysverktyg för komplexa förhållanden utvecklas – som snarare nyanserar, vidgar, berikar och komplicerar än förenklar vår förståelse av lärares arbete. Genom att ta utgångspunkt i den tankefigur om rytm som Lefebvre (2013) utvecklat på makronivå avser jag med andra ord att i artikeln förflytta hans filosofiska tankegångar till pedagogisk verksamhet på mikronivå – genom att med stöd av begreppet rytm tala om en *pedagogisk rytm* i kontextuella undervisningssituationer.

Utöver denna inledningstext består artikeln av ytterligare fyra avsnitt, en inledande presentation av begreppet pedagogisk rytm, därefter en argumenterande diskussion för begreppets giltighet, både för att erhålla förståelse för, och att möjliggöra kritik av lärares arbete. Därefter i ett tredje avsnitt lyfts möjligheter att använda begreppet som analytiskt redskap i reflekterande samtal och slutligen förs en avslutande sammanfattande diskussion om två centrala aspekter av lärares arbete som begreppet pedagogisk rytm kan bidra till att lyfta fram.

BEGREPPEP PEDAGOGISK RYTM – BAKGRUND OCH DEFINITION

Begreppet *rytm* signalerar att något återkommer med en viss regelbundenhet. Det betyder att detta ”något” under vissa perioder också är frånvarande och att något annat i dessa stunder tar vid. Rytm är ett uttryck för en variation med ett mönster. För att urskilja och förstå en rytm krävs därför en temporal överblick. Rytm kan således aldrig fångas i ett avgränsat ögonblick (Lefebvre & Régulier, 1986/2013). I variationen *accentueras* något, för att senare *växla* till något annat och att de företeelser som tidigare accentuerats *återkommer* för att över tid bilda en rytm, när ett igenkännbart *mönster* kan urskiljas.

Lärares arbete tillsammans med elever utgörs av processer som pågår under mer eller mindre långa tidsspann med fokus på en mängd olika varierande undervisningsinnehåll. Hur intentioner i förhållande till dessa innehåll kommer till uttryck i avgränsade undervisningssituationer står i relation till tidigare pedagogiska situationer också via en mängd olika sammanlänkade processer. Innehållsdiskussioner influeras av elevers och lärares tidigare uttryckta förhållningssätt och bildar referensramar för vad som sägs och kan sägas. Varje grupp elever utvecklar tillsammans med sin lärare både egna och unikt gemensamma undervisningsrelationer (jfr Frelin, 2012) som bildar

villkor för de skilda intentioner som växer fram och tillåts växa fram. För att förstå de mönster som utkristalliseras i undervisningen sätter begreppet rytm med dess temporala accentuerande innebörd fokus på att en mångfald av intentioner kan variera och återkomma på olika sätt. Lärares arbete och undervisning tillsammans med en elevgrupp kan mot denna bakgrund beskrivas i termer av en över tid utvecklad *pedagogisk* rytm.

Att tala om lärares arbete i termer av pedagogisk rytm innebär dessutom att ta utgångspunkt i att kvaliteter i pedagogiska processer består av en mängd horisontellt åtskilda kvaliteter (jfr Lefebvre, 2013) som inte kan rangordnas. Följaktligen ifrågasätts en hierarkisk vertikal begreppsförståelse av kvalitet som tillräcklig för att förstå vad som utmärker ett gott arbete i undervisningssituationer. Denna vertikala förståelse av kvalitet åskådliggör Bergh (2010) som alltmer dominerande i svensk skola och finner därmed att vi i ökad utsträckning värderar kvalitet i, märk väl, kvantitativa termer. Det rör sig om en utbildningspolitisk utveckling i sättet att betrakta skola och undervisning som riskerar att osynliggöra många olika kvaliteter, till förmån för ett avgränsat fokus på måluppfyllelse och godkända betyg.

Begreppet pedagogisk rytm har tagits fram som en motvikt till denna utbildningspolitiska förändring (se Högberg, 2015) för att synliggöra vad Lefebvre (2013) tydliggör – att skilda, i bemärkelsen horisontella, kvaliteter berikar våra liv, så också skolans undervisning. Detta, eftersom skilda kvaliteter svarar mot parallellt existerande kontrasterande värden, vilka inte står i hierarkiska förhållanden till varandra. Att ett undervisningsinnehåll i undervisningssituationen kan bearbetas utifrån skilda intentioner eller annorlunda uttryckt att skilda värden didaktiskt kan tillerkännas ett och – därmed endast till synes - samma undervisningsinnehåll har inte minst den sociopolitiska forskningstraditionen visat, bland annat med stöd av begreppet selektiva traditioner (Englund, 2004). Således kan vi med begreppet pedagogisk rytm efterfråga hur *intentioner* varierar, i bemärkelsen vilka varierande slag av meningserbudanden (se Englund, 1997) som växer fram över tid. Denna variation kan sökas både inom ramen för avgränsade skolämnens undervisningsinnehåll och som meningserbudanden vilka uppstår i mer generell mening. Pedagogisk rytm sätter fokus på variationen i de riktningar vartåt undervisningen strävar istället för att efterfråga och skapa kunskap om hur en variation av skilda undervisningsinnehåll växer fram och exempelvis hinns med.

Etymologiskt visar Benveniste (1995) att begreppet *rytm* härrör från grekiskans *rhythmos* med betydelsen *flöde*, och än tidigare från betydelsen *form*. Rytmen får ur denna betydelse en icke-bestämbar form, en kontingent innebörd som är möjlig att värdera utifrån vad som varit men vars framtida form vi aldrig helt kan förutse. Det rör sig om en förståelse av rytm som motsvarar pragmatismens och Deweys (1916/2009) avståndstagande från moralförståelse som något avskilt och fritt stående. Vad som är rätt eller gott i undervisningssituationer kan med stöd av begreppet pedagogisk rytm med andra ord inte erhålla några svar. Däremot skapar begreppet ett fokus på vad som i undervisningssituationer *tar form* som önskvärt, vad som i undervisningssituationer växer fram som ett mönster av meningserbudanden för elever.

Vad som utgör det *pedagogiska* i rytmen ska således förstås som de *intentioner* som kontinuerligt *tar form* som kontextuellt eftersträvansvärt i interaktion lärare och elever emellan och över tid bildar en rytm. Begreppet intention svarar mot en gemensam, i kommunikation, framväxt eftersträvansvärd mening av undervisningens innehåll. Att undervisningssituationer bärs upp av intentioner är något av en truism. Däremot att intentioner förändras i situerade kontexter framstår mer sällan som en utgångspunkt varken för förståelse eller värdering av lärares arbete. Ett kanske alltför vanligt

angreppssätt både inom forsknings- och utvärderingssammanhang är att utgå från ett specifikt perspektiv eller en målbild för att därigenom synliggöra och värdera pedagogisk verksamhet utifrån på förhand givna utgångspunkter. De svar som möjliggörs utifrån ett sådant metodologiskt upplägg tenderar att styra i riktning mot ett bristtänkande. Med begreppet *pedagogisk rytm* eftersträvas istället ett synliggörande av hur en mångfald av intentioner kan återkomma omvartannat, vars sammantagna värde inkluderar ett erkännande av att även till synes motstridiga intentioner både kan äga ett värde var för sig och framförallt tillsammans tack vare dess olikheter i horisontell mening. Den eftersträvansvärda intentionens värde står i stunden utifrån detta synsätt alltid i relation till de kontextuella förhållanden som råder i specifika undervisningssituationer.

För att lärares arbete ska kunna förstås och värderas utifrån undervisningens villkor behöver den pedagogiska verksamhetens intentioner därför också betraktas i ljuset av hur både didaktisk och etiskt dominerade intentioner samverkar och påverkar varandra. En intention har en didaktisk karaktär såtillvida att den manar till en viss förståelse av, och förhållningssätt till ett innehåll. Samtidigt kan intentioner i undervisningen ses som etiska till sin karaktär. Undervisningens innehåll är alltjämt aktualiserat, men de intentioner som avgör hur det bör hanteras i stunden kan i samma stund finna sin drivkraft i situerade uppmaningar om hur klassrummets aktörer ska förhålla sig till varandra. Lärares ansvar för den moraliska dimension av både didaktisk och etisk karaktär som är närvarande i undervisningen låter sig med andra ord inte förstås eller värderas med mindre än att hänsyn tas till interaktionen lärare och elever emellan vari pedagogisk verksamhet växer fram. Analytiskt kan dock skillnader mellan didaktiska och etiska intentioner utgöra en gränsdragning för att möjliggöra en förståelse för hur intentioner växlar i undervisningssituationer. Definitionen av pedagogisk rytm har mot denna bakgrund formulerats av Högberg (2015, s. 97) som ”de växlingar av skilda och återkommande intentioner, av både didaktisk och etisk karaktär, som skapas i interaktion mellan lärare och elever i pedagogisk verksamhet över tid”.

BEGREPPETS GILTIGHET FÖR BÅDE FÖRSTÅELSE OCH KRITIK AV LÄRARES ARBETE

Lefebvre (2013) beskriver vår tillvaro som fylld av en variation av skilda och ibland även motstridiga kvaliteter, vilket för honom ger skäl till att beskriva och förstå våra liv med hjälp av begreppet rytm. På motsvarande sätt menar jag, som ovan uttryckts, att lärares arbete kan beskrivas och förstås som en *pedagogisk rytm*. Påståendet att kvalitet i undervisningen kan förstås utifrån en mängd skilda perspektiv ter sig inte särskilt kontroversiellt, men likväl när exempelvis Fenstermacher och Soltis (1998) tydliggör hur skilda kvaliteter visar sig i lärares olika sätt att ta sig an och förhålla sig till arbetet, så menar de att skilda kategorier av förhållningssätt är inkompatibla i förhållande till varandra (ibid, s. 5) och uppmanar lärare att utveckla en egen ståndpunkt. Menar jag då att Fenstermacher och Soltis ger lärare en kontraproduktiv eller rentav felaktig uppmaning? Ja, på ett sätt, men samtidigt nej, inte alls. Vad som krävs är en förståelse för lärares arbete både på ett närliggande kontextuellt plan och samtidigt på ett mer distanserat övergripande plan för att ge lärarbetet rättvisa. Jag ser detta som möjligt med stöd av en nyansering mellan vad jag här beskriver som kontextbundna *intentioner* i undervisningssituationer och undervisningens övergripande *ambitioner* för förståelse av lärares arbete. Denna nyansering menar jag görs möjlig med stöd av begreppet pedagogisk rytm, vilket därmed också leder till en mer utvecklad innebörd av uppmaningen till lärare att utveckla en egen ståndpunkt. Jag återkommer till detta i artikelns

avslutande diskussion. Nedan följer först en diskussion om begreppets giltighet för förståelse av lärares arbete där undervisningens intentioner sätts i fokus och därefter följer en diskussion om begreppets giltighet för att möjliggöra kritik av lärares arbete i termer av övergripande ambitioner.

Stöd för förståelse för undervisningens kontextbundna intentioner

De intentioner som finns närvarande i undervisningssituationer är en konsekvens av lärares och elevers gemensamma agerande, där lärare inför varje undervisningssituation avkrävs ett initiativ. Lärare måste ta ansvar för anordnandet av någon form av aktivitet i förhållande till ett undervisningsinnehåll – det är en grundförutsättning för lärares arbete. Dessutom menar Hansen (1995) att lärare måste agera övertygande, som om de bars upp av ett kall inför den uppgift de introducerar till eleverna. Undervisningsinnehållet måste äga mening! Det kan exempelvis utgöras av ett problem som det är angeläget att veta mer om eller ett syfte som klarlägger vad elever förväntas lära sig och varför. Huruvida lärare ser sitt agerande som ett kall, eller inte, är ovidkommande eftersom lärare måste agera som om de har en övertygelse om att undervisningsinnehållet i något avseende är viktigt (ibid). För att en undervisningssituation ska uppfattas som en undervisningssituation måste med andra ord någon form av intention i förhållande till ett undervisningsinnehåll finnas närvarande.

När så elever kommer till ett klassrum, fyllda av upplevelser från exempelvis en gemensam rast, förväntas de respondera positivt på den eller de intentioner som de möter i en ny påbörjad undervisningssituation. I denna förväntan ingår att de under en bestämd tid, fram till dess det blir rast igen, ska agera i enlighet med intentioner som lärare iscensätter. Denna typ av skilda ageranden beskriver Lefebvre (2013) som *linjär rytm*¹ – en rytm som är konstruerad av människan och framvuxen i en social praktik, där lönearbete utgör det stora exemplet på hur vi i samhället inrättat linjära tidsrytmer. Linjära rytmer i skolan som social praktik – i detta fall lektion-rast-lektion-rast och så vidare – har ett tydligt innehåll under en tidsbestämd period vilket åtföljs av ett avbrott för att återigen följas av en tydlig början med ett tydligt slut vid ett bestämt klockslag. Rytmen beskrivs som monoton och pålagd i syfte att åstadkomma något, där rasten som en del i denna linjära rytm *inte* tillerkänns något värde i förhållande till vad som ska åstadkommas.

I kontrast till linjär rytm sätter Lefebvre (2013) *cyklisk rytm* – en rytm som beskrivs som organisk eller naturligt biologisk. Det rör sig då om livsrytmer som svarar mot den natur som omger oss. Den cykliska rytmen byggs upp av horisontella kvalitativa skillnader i vårt agerande som *alla* har ett värde och svarar mot olika naturliga behov. Dygnsrytmen ger oss vakenhet och sömn, vilket i förlängningen skapar ageranden som uttrycker värdefulla skillnader i termer av exempelvis aktivitet och vila, energianvändning och energiintag, frigörelse och närhet, utmaning och trygghet, nyfikenhet och tillfredsställelse i en närmast evig återupprepning. Cykliska rytmer styrs inte av bestämda klockslag även om vi idag utvecklat en allt mer omfattande kunskap om att biologiska klockor i våra celler är mer styrande än vad vi tidigare kanske förstätt². Inte heller kan vi vänta oss att olika individers cykliska rytmer vid bestämda klockslag svarar mot varandra.

Därför när en elev träder in i klassrummet kan vi endast tänka oss att eleven i den bästa av världar kommer att uppleva att den pålagda linjära rytmen, det vill säga att den aktivitet läraren initierar, harmoniserar med den cykliska rytmen eleven befinner sig i. Om så ändå sker, benämner Lefebvre (2013) mötet mellan linjär och cyklisk rytm som en *harmonisk rytm* – då med avseende på den

enskilde individen. Den harmoniska rytmen kan på så sätt beskrivas som en känsla av att vara på rätt plats vid rätt tid – en känsla av att vara i ett sammanhang med möjlighet att ägna sig åt en i stunden meningsfull aktivitet.

Om dessutom alla elever samtidigt skulle äga denna upplevelse av harmonisk rytm, vilket i realiteten ändå måste betraktas som ett undantag, skulle undervisningssituationen kunna påbörjas i en känsla av *lika rytm* (Lefebvre, 2013). Mer realistiskt är ändå att tänka sig att när elever träder in i klassrummet kommer lärare att möta ett antal elever vars cykliska rytmer inte svarar an mot de intentioner som åtminstone inledningsvis iscensätts av läraren. Lefebvre (ibid) menar att när så sker, det vill säga när olika rytmer stör varandra uppstår en eller flera *rubbade rytmer* som riskerar att leda till avbrott och kris.

Vad som tydliggörs av detta resonemang är att oavsett med vilka intentioner en lärare påbörjar en undervisningssituation kan det finnas anledning att tänka om! Det rör sig om en i det närmaste dilemmalikhande situation. Om lärare inte äger denna insikt och väntar sig att alla elever ska komma till en undervisningssituation inställda på att ägna sig åt det som läraren planerat för lektionen kommer sannolikt besvikelse att uppstå. Tvärtom kan vi tänka oss att om läraren lyssnar in eleverna och försöker knyta an till vad de är uppfyllda av i inledningen av en lektion, förefaller det rimligt att anta att mängden rubbade rytmer ändå kan minimeras. Den kvalitet som en sådan anpassning till elevernas cykliska rytmer innehåller, utgörs av en för den inledande undervisningssituationen *förändrad intention* som också kan komma att påverka undervisningens innehållsliga menings-erbjudande.

Dessutom när vi betraktar lärares arbete och undervisningssituationer i stort så är inledningen av en lektion bara en mindre del av en över tid långvarig process som återkommande och kontinuerligt ger skäl till ny och mer meningsfull riktning i varje pågående respektive ny undervisningssituation. I förhållande till elevers responser till innehåll och till varandra, som kan förstås i termer av harmoniska, lika eller rubbade rytmer, ter det sig rimligt och kanske till och med nödvändigt att lärare förmår att uppmärksamma dessa.

Ett tecken på att rubbade rytmer erfars i undervisningssituationer kan vara de impulser till förändring som uppstår, både hos elever som hos läraren själv. Dewey (1922/2005) menar förvisso att vi inte fullt ut kan förklara varför impulser till att agera på ett förändrat sätt uppstår, men säger att *när* impulser till förändrat agerande uppstår, när exempelvis en elev eller en lärare får en idé om hur en undervisningssituation skulle kunna förändras, är det ytterst viktigt att ta vara på den idé som impulsen innehåller. Att ta vara på en idé till förändring av en undervisningssituation ska i detta sammanhang förstås som ett övervägande om huruvida undervisningens intention ska förändras eller inte. Det professionella omdöme från lärarens sida som avgör om så ska ske eller inte (Högberg, 2015) står för det första i direkt förhållande till lärares lyhördhet (Frelin, 2012) med förmåga till uppmärksamhet av de näst intill oändliga mängder rubbade rytmer som kan uppstå i undervisning och för det andra i förhållande till lärares didaktiska kompetens (Englund, 1992) med förmåga att värdera vilka konsekvenser en förändring av undervisningen i enlighet med impulsen skulle få (Dewey, 1922/2005).

Således, när intentioner förändras i undervisningssituationer är det rimligt att anta att det rör sig om en kvalitetsskillnad som förflyttar undervisningens värde från en kvalitet till ett annat av situationen påkallat värde. Den didaktiska intention som utmärker lärares agerande vid ett avgränsat tillfälle kan

mot bakgrund av den interaktion som uppstår tillsammans med eleverna föranleda ett förändrat didaktiskt val i annan riktning – det vill säga där en annan intention framträder. Intentionsväxlingen kan också föranledas av att en etisk problematik uppstår eller att ett önskvärt etiskt värde träder fram som en möjlighet i den pedagogiska situationen. Eftersom elever på skilda sätt responderar på de intentioner som finns närvarande i undervisningssituationer kan intentionsväxlingar heller inte bara tillskrivas lärare – intentioner förändras som en konsekvens av elevers sätt att förhålla sig till verksamhetens alla undervisningsinnehåll. Elevers responser utgör på så sätt en avgörande faktor för vad som blir möjligt, vad som ter sig relevant och vad som framstår som meningsfullt (jfr Dewey, 1916/2009). Lärares ansvar att balansera undervisningens innehåll och utformning för att, om möjligt i stunden för så många elever som möjligt, kontinuerligt skapa och bibehålla en meningsfull verksamhet ger skäl till att förstå lärares arbete som fyllt av återkommande intentionella växlingar. Lärararbetets kvalitet avgörs ur detta hänseende inte av lärares förmåga att hålla fast vid en på förhand bestämd intention *utan istället* en förmåga att i stunden ta ansvar för att intentionsväxlingar verkligen *sker* när alltför många rubbade rytmer uppstår.

Med en cyklisk rytmförståelse, där olika intentioner förstås som skilda kvaliteter vilka berikar varandra kan vi således förstå intentionsväxlingar som ett uttryck för lärares lyhördhet, lärares professionella omdöme och en god önskvärd pedagogisk verksamhet. Däremot med en linjär rytmförståelse kommer istället växlingar i intentioner att uppfattas som avsteg från en pedagogisk hållning, vilket riskerar att skapa oförtjänt kritik av lärares sätt att leda pedagogisk verksamhet. Att tala om lärares arbete i termer av pedagogisk rytm kan med den cykliska rytmförståelse som inryms i begreppet stödja det rimliga och kvalitativt goda att i pedagogisk verksamhet kontinuerligt och återkommande växla mellan skilda och återkommande intentioner av både didaktisk och etisk karaktär. Med stöd av begreppet pedagogisk rytm bör med andra ord en mer nyanserad förståelse för att undervisningens intentioner växlar kunna erhållas – en förståelse som med bredare penseldrag handlar om förståelse för läraryrkets villkor.

Möjligheter till kritik av undervisningens övergripande ambitioner

Samtidigt som begreppet pedagogisk rytm ger stöd till förståelse för lärararbetets villkor öppnas också nyanserade möjligheter att identifiera kritik av lärares arbete. Det finns givetvis en risk att intentionsväxlingar i pedagogisk verksamhet legitimeras på sätt som framstår som både kontra-produktivt och icke-önskvärt. Mot bakgrund av att antalet rubbade rytmer kan förstås som näst intill oändliga, kan följaktligen även ett näst intill oändligt antal skäl urskiljas till varför pedagogisk verksamhet bedrivs såsom den gör. Risken att all verksamhet oavsett utformning i någon mening bedöms som god, det vill säga att det sker en relativisering av vad som utmärker kvalitet, sätter ljuset på att lärare har ett moraliskt ansvar att *över tid* avgöra vilka rubbade rytmer som också vid upprepande tillfällen måste accepteras till förmån för mer övergripande ambitioner. Om kvalitativa skillnader enbart skulle förstås i horisontell mening skulle också växlingar av intentioner i undervisningssituationer, bara för att sådana sker, kunna uppfattas som tecken på kvalitet. Det moraliska ansvar som åligger lärare kräver därför också ett omdöme att samtidigt avgöra kvaliteters värde i vertikal mening.

Ur det komplexa förhållandet att ett flertal rubbade rytmer utgör något av ett normaltillstånd för lärare i deras arbete, växer en paradoxal omständighet fram. Ju större förmåga lärare utvecklar att

uppmärksamma rubbade rytmer i pedagogiska situationer desto fler alternativa hänsyn uppdragas att beakta. En ökad lyhördhet hos lärare gör därför inte arbetet självklart lättare, snarare mer komplext och svårare. Att på förhand veta vad som kan vara lämpligt agerande från lärares sida framstår med ökad erfarenhet som en alltmer osäker kunskap. Den osäkerhet som infinner sig i pedagogiska situationer kräver istället ett moraliskt ansvarstagande, där förvisso stöd kan sökas i vanor och traditioner men också i en rik repertoar som äger sin mening i förhållande till professionellt utvecklade övergripande och önskvärda ambitioner.

Således – av ett konstaterande att det i undervisningssituationer i det närmaste alltid finns skäl till att förändra både undervisningens innehåll och utformning följer det rimliga att lärare också tar ansvar för att brott och intentionsväxlingar i pågående undervisningsprocesser sker på omdömesgilla grunder. Vi kan här tänka oss två skilda huvudsakliga scenarier. För det första kan lärare göra bedömningen att interaktionen med elever förändrar undervisningen i riktning mot intentioner som avviker allt för mycket från de övergripande ambitioner som enligt lärare ger mening åt yrkesutövningen (jfr Henriksson Persson, 2018; Morén, 2017; Persson, 2017), det vill säga att undervisningen utvecklas till vad som uppfattas som ett icke önskvärt meningserbjudande. För det andra kan interaktionen med elever utifrån lärares bedömning uppdaga andra i situationen mer väsentliga aspekter som ger skäl till att förändra lektionens intention, där återigen skälen till detta kan hämtas ur mer övergripande ambitioner (Högberg 2017). I det första fallet ter det sig rimligt att lärarens omdöme landar i ställningstagandet att försöka växla tillbaka till lektionens ursprungliga intention medan det i det andra fallet ter sig rimligt att läraren bedömer att den växling av intention som är under uppsegling också är värd att bejaka och behålla.

Hansen (1995) ger oss ett antal exempel på hur olika övergripande ambitioner kommer till uttryck när undervisning analyserats över tid. Lärares strävan kan utmärkas av att elever förväntas överta vad som uppfattas som en etablerad innehållslig förståelse av ett ämnesinnehåll kontra att den övergripande ambitionen utmärks av att elever förväntas utveckla egna idéer i förhållande till undervisningens innehåll. Den övergripande ambitionen kan också vara att bringa ordning i ett innehållsligt kaos alternativt att lärare drivs av att stödja elever att självständigt förhålla sig till ett innehållsligt kaos. Vidare kan den övergripande ambitionen vara att elever ska kunna framställa undervisningens innehåll så sakligt som möjligt eller att elever ska utveckla förmåga att lyfta fram innehållslig kunskap i förhållande till ett ändamål. Övergripande ambition kan vara att presentera en sammanhängande världsbild alternativt en mångfald av världsbilder eller att elever förväntas utveckla förmågor och förhållningssätt för självständigt agerande kontra gemensamma sätt att närma sig, bemöta och klara av problemsituationer.

Utmärkande för lärares övergripande ambitioner, vilka också kan vara knutna till skolans lokala policydokument, kan med andra ord förstås som det syfte som olika intentioner sammantaget tjänar i undervisningssituationer. Inom ramen för svensk läroplansteoretisk forskning har detta beskrivits i termer av utbildningskonceptioner och didaktiska typologier, vilka representerar koherenta men skilda förhållningssätt och tolkningsramar för utbildning i stort respektive den plats, roll och funktion olika ämnen har i skolans undervisning (Englund, 1986/2005).

Möjligheten till vad jag vill hävda en mer nyanserad kritik av lärares arbete möjliggörs därför av en värdering av det mönster som en pedagogisk rytm uppvisar. Utfallet av en analys av den mångfald av intentioner från olika undervisningsmoment som över tid tagit form kan, med stöd av begreppet pedagogisk rytm, ge en resultatbild som beskriver hur övergripande ambitioner tar sig uttryck.

Mönstret, vilket kontinuerligt vuxit fram över tid, kan på så sätt värderas på ett mer övergripande plan. Jag menar att en analysbild av en pedagogisk rytm med skilda och liknande intentioner som återkommit och *i olika grad accentuerats*, utgör en mer rättvisande bild av lärares arbete. Detta, som en möjlighet att minska risken för en alltför närsynt granskning, vare sig den sker från politikens eller forskningens horisont. Att värdera undervisningens hållning och uttolkning av skolans samhällsuppdrag och på vilka sätt skilda undervisningsinnehåll ges plats, roll och funktion kräver en förståelse av lärares arbete som sträcker sig bortom avgränsade intentioner hemmahörande i enskilda undervisningssituationer. Pedagogisk rytm kan med den cykliska rytmförståelse som inryms i begreppet skapa en distans som på ett professionsnära sätt utgör en mer rimlig grund för kritik av lärares arbete.

BEGREPPETS GILTIGHET TILL STÖD FÖR – OCH UTVECKLING AV – LÄRARES ARBETE

Att beskriva undervisningsprocesser över tid i termer av pedagogisk rytm stödjer ett tillåtande förhållningssätt till att lärares arbete innehåller intentionsväxlingar i pedagogiska situationer. Ett tecken på kvalitet, vilket ovan diskuterats som förekomst av en mångfald av kvaliteter, kan således vara att undervisningens intentioner förändras. Utgångspunkten vid värdering av undervisningsprocesser är att en intentionsväxling sker och tillåts att ske mot bakgrund av att lärare uppmärksammar ett förhållande som legitimerar denna förändring. Märk väl att det kan röra sig om förhållanden som förutomstående förblir ouppmärksammade. Lärares uppmärksamhet är i så motto också en följd av de gemensamma erfarenheter lärare och elever genomlevt över tid, där tidigare harmoniska, lika som rubbade rytmer har betydelse för de ställningstaganden som sker i pågående undervisningssituationer. Denna utgångspunkt i tilltro till lärares omdöme skapar också möjligheter att problematisera slutsatser framtagna i utvärderingar och forskning som lyfter fram diskrepanser mellan vad lärare säger att de vill med sin undervisning och hur den senare genomförs i praktiken.

Med stöd av begreppet pedagogisk rytm inbegrips en förståelse för lärararbetets villkor som möjliggör ett respektfullt avstamp för samtal om hur lärares arbete och undervisning kan utvecklas. Begreppet kan tjäna som ett övergripande analysverktyg i både utvärderings- och forsknings-sammanhang. Genom att ställa frågor som riktar uppmärksamheten mot intentioner och intentionsväxlingar möjliggörs en analys av vilka värden och meningserbudanden som återkommer, vilka som accentueras oftare än andra och så vidare. Begreppet pedagogisk rytm kan öppna upp för vidare och mer nyanserad analys av hur selektiva traditioner i undervisningen (se Englund, 2004) kan förstås medelst uppmärksamhet på hur vissa värden och meningserbudanden ges en dominerande plats och andra ett mer undanskymt utrymme över tid. Lärararbetets komplexitet bör därmed kunna beskrivas i termer av sammanvävda selektiva traditioner vilka kommer till uttryck i vad som här beskrivits som en pedagogisk rytm.

Begreppets potential som analysverktyg kan också ges en för lärare mer näraliggande vardaglig betydelse och användning som självvärderingsverktyg i reflekterande kollegiala samtal. Begreppets fokus på intentioner och intentionsväxlingar ger stöd åt att ställa frågor som: Utifrån vilka ställningstaganden och med vilka syften inleddes lektionen? På vilka olika sätt responderade eleverna initialt inför lektionsarbetet? Vilken respons kom att dominera? Vilken typ av respons tog läraren fasta på? Vilka motiv till undervisningen kommunicerades i undervisningssituationen? Vilka förhållningssätt till undervisningsinnehållet kom till uttryck? Uppstod utifrån lärares horisont

oväntat agerade från elevers sida i förhållande till undervisningens innehåll eller i deras sätt att respondera och agera gentemot varandra? Väcktes tankar om att undervisningens arbetsformer, arbetssätt behövde förändras? Uppstod någon form av etisk problematik? Väcktes tankar om att undervisningens innehåll kräver annan belysning? Tog undervisningssituationen en annan vändning? När, varför just då eller varför inte? Vad framstod som viktigt? Förändrades undervisningens riktning? Vid ett, två eller fler tillfällen? Vilka mönster framträder under lektionen och i förhållande till andra lektioner? Vad känns igen? och så vidare.

Centralt för den analys som görs med stöd av en arsenal av denna typ av frågor är att i ett andra analyssteg urskilja *vilka värden som är förenade med de svar* som framkommer. Detta analysarbete att förstå intentioners innehåll som värden och kvaliteter som i stunden framträder som viktiga och centrala kan säkerligen göras på metodologiskt skilda sätt där stöd i analysarbetet också kan hämtas från tidigare pedagogiskt didaktisk forskning som sökt och konstruerat didaktiska typologier (se exempelvis Hultin, 2006; Sternudd, 2000; Öhman, 2006; Östman, 1995) respektive från pedagogisk etisk forskning (se exempelvis Bartholdsson, 2007; Edling, 2009; Irisdotter, 2006; Jons, 2008; Permer & Permer, 2002). Genom att identifiera en mångfald av värden kan mönster urskiljas när det kommer till variation och omfång, samt vilka av dessa värden som accentueras oftare än andra, och på så sätt frambringa ett analysresultat som utifrån uppkomna kontextuella intentioner ger karaktär åt en specifik pedagogisk rytm.

Kollegiala samtal som sätter fokus på värden, intentioner och intentionsväxlingar i undervisningssituationer stimulerar rimligen också samtal om övergripande ambitioner, vilka i relation till de styrdokument som omgärdar skolan kan fungera som en eller flera referensramar vid kollegial självvärdering. Pedagogisk rytm som ett övergripande analysredskap kan med en sådan användning bidra till en utveckling av lärares arbete och en utveckling av undervisningen som växer fram ur lärares, och i förlängningen inifrån lärarkårens, professionella omdöme (se Högberg, 2015). Pedagogisk rytm som övergripande analysverktyg kan därmed fungera stödjande för lärarkåren att utveckla och hävda ett professionellt ansvar framväxt ur lärares vardagsarbete (jfr Englund & Solbrecke, 2011; Stanley & Stronach, 2013).

PEDAGOGISK RYTM – ETT BEGREPP KNUTET TILL TVÅ CENTRALA ASPEKTER AV LÄRARES ARBETE

För att ett begrepp som pedagogisk rytm ska kunna tillerkännas ett värde *för* lärares arbete behöver begreppet vinna legitimitet att i förstone säga någonting *om* lärares arbete. Huvudargumentationen i denna artikel har därför varit att i de korta ordalag som en artikel erbjuder skriva fram en förståelse av kontextbundna intentioners betydelse för lärares arbete, vilka i processer tar form i interaktion med elever och ett undervisningsinnehåll. I denna process som sträcker sig över tid läggs gemensamma erfarenheter till tidigare händelser i en lång kedja som får betydelse för hur både lärare och elever interagerar tillsammans. I denna händelsekedja som innehåller mängder av skilda intentioner formas samtidigt en kultur som skapar vanor (se Dewey, 1922/2005) och informella gränser för vad som blir och kanske framförallt ses som möjligt att göra inom ramen för den kontextuella situation där undervisningen bedrivs (jfr också Berg, 2003). Lärare utvecklar föreställningar om vilka aktiviteter och vilka perspektiveringar av skilda undervisningsinnehåll som kan vara möjliga att fylla undervisningssituationer med. På motsvarande sätt utvecklar elever föreställningar om vad undervisning är och kan vara på ett sätt som skapar dispositioner för vissa sätt att respondera på

undervisningens innehåll. Att lärare som successivt känner sina elever allt bättre på ett lyhört sätt kontinuerligt växlar intention i undervisningen blir mot denna bakgrund både ett tecken på kvalitet och en avgränsande faktor för vilka slags kvaliteter som blir möjliga. I linje med detta konstaterande blir det möjligt att nu förstå och beakta Fenstermachers och Soltis (1998) uppmaning till lärare att utveckla en egen ståndpunkt (se ovan) på två olika sätt. Jag sammanfattar artikelns diskussion genom att lyfta fram två centrala aspekter av lärares arbete som begreppet pedagogisk rytm kan synliggöra – dels värdet av en mångfald av intentioner, dels värdet av en eller några övergripande ambitioner – och ställer det i relation till ett tal om att lärare behöver utveckla en egen ståndpunkt. Det rör sig om två värden som ska ses som berikande och nödvändiga för varandra i talet *om* och *för* lärares arbete.

Värdet av en mångfald av intentioner

Fenstermachers och Soltis (1998) uppmaning till lärare att utveckla en egen ståndpunkt kan ifrågasättas om uppmaningen uppfattas alltför fast och närsynt i förhållande till enskilda undervisningsmoment. Med en cyklisk rytmförståelse av den pedagogiska rytmen som över tid utvecklas i interaktion lärare och elever emellan behöver ställningstaganden kunna variera. Om uppmaningen innebär att lärare utvecklar alltför statiska ställningstaganden som inte tillåter avsteg i undervisningssituationen kommer den pedagogiska rytmen att få likheter med vad Lefebvre (2013) beskriver som en linjär rytm. Lärares egna ståndpunkter kan med en sådan förståelse av Fenstermachers och Soltis uppmaning riskera att leda till kontraproduktiva följder för elever, där deras möjligheter att erfara mening försvåras. Dewey (1909/1975, s. 13) ger uttryck för denna insikt när han konstaterar att "(o)nly as we interpret school activities with reference to the larger circle of social activities to which they relate do we find any standard for judging their moral significance".

Det sammanhang, det vill säga den undervisningsmiljö som i hög grad byggs upp av elevers delaktighet i undervisningen utgör en sådan "större cirkel av sociala aktiviteter", vilken bidrar till att skapa en av flera referensramar för vad som kan betraktas som lämpliga intentioner i undervisningen här och nu. Med en mer cyklisk rytmförståelse kommer denna undervisningsmiljö, det vill säga en mer eller mindre gemensam värdegrund, att kontinuerligt bilda grund för lärares ställningstaganden, utifrån denna värdegrunds *olika* värden, på ett sätt som tillerkänner olika intentioner att samverka och berika varandra. Det kan exempelvis innebära att vid vissa tillfällen avkräva elever en viss kunskap och vid andra tillfällen att låta elever äga inflytande över vilken kunskap de inhämtar (jfr Whitehead, 1929/1967). Det handlar då inte längre om att för lärare fastslå ett ställningstagande för det ena eller det andra, utan att istället ta fasta på värdet av en mångfald av intentioner i undervisningen. Lärares ställningstaganden i alltför snäv betydelse kan med andra ord snarast ha en kontraproduktiv inverkan på möjligheterna för elever att möta olika kvaliteter i undervisningen.

Värdet av en eller några övergripande ambitioner

Fenstermachers och Soltis (1998) uppmaning kan samtidigt stödjas utifrån det resonemang jag fört ovan om vi förstår uppmaningen som riktmärke och moralisk kompass (se Hansen, 2007). I den komplexa situation som en undervisningssituation utgör återfinns en ständigt föränderlig blandning av harmoniska och rubbade rytmer. Lärare kan inte enbart förhålla sig till en elev i taget utan måste ständigt förhålla sig till en grupp elever med både unikt egna viljor, önskemål, tillkortakommanden och behov samt också elevgruppens gemensamma erfarenheter och drivkrafter. Att då, istället för att ta ställning till hur avgränsade undervisningsmoment bör utformas, se ställningstaganden som riktmärken och övergripande ambitioner, kan hjälpa lärare att göra de etiska och didaktiska val som

pedagogiska situationer ständigt påkallar. I så måtto ger Fenstermachers och Soltis uppmaning till lärare att utveckla en egen ståndpunkt, stöd för dem att också kunna sätta sina ställningstaganden i relation till de mönster *som visar sig* som en pedagogisk rytm. Den jämförelse som därigenom blir möjlig skapar potential för att kunna reflektera över och värdera egen och andras undervisning i stort. Det samtal som ur detta kan växa fram kan ytterligare stimulera lärare att utveckla sina ståndpunkter i termer av mer övergripande ambitioner till stöd för en framtida och kanske mer önskvärd pedagogisk rytm.

Till sist, jag har argumenterat för att pedagogisk rytm dels är ett begrepp *om* lärares arbete, dels ett begrepp *för* lärares arbete. Begreppet avser att tjäna som stöd för förståelsen att lärare behöver agera utifrån olika och varierande ställningstaganden i undervisningssituationer – ställningstaganden som utgår från undervisningens interaktiva villkor av både didaktisk och etisk karaktär. Den diskussion jag fört ska förstås som en argumentation för att undervisning förutsätter och möjliggörs av att omgärdas av ett visst mått av osäkerhet, där oväntade icke förutsägbara situationer tillåts att växa fram (jfr Biesta, 2013, Högberg, 2017) och att lärare i sitt arbete därför behöver ett handlingsutrymme och ett förtroende att ta ett professionellt ansvar (se exempelvis Englund & Solbrenne, 2011, Stanley & Stronach, 2013). Jag har också argumenterat för att begreppet pedagogisk rytm kan tjäna som stöd för lärare och lärarkåren i stort att utveckla en medvetenhet om och en strävan efter att agera i en för utbildningen övergripande riktning. Att ta ett ökat professionellt ansvar förutsätter att lärarkåren är delaktig i de ställningstaganden som formerar lärararbetets övergripande ambitioner.

¹ Min översättning – gäller alla Lefebvres begrepp.

² Nobelpriset 2017 i medicin tilldelades de tre forskarna Jeffrey C. Hall, Michael Rosbash och Michael W. Young för deras upptäckter av molekyllära mekanismer som styr så kallad cirkadisk rytm. Se exempelvis:

<https://www.forskning.se/2017/10/02/nobelpristagare-kartlade-mekanismen-bakom-var-biologiska-klocka>

REFERENSER

- Bartholdsson, Åsa (2007) *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Benviniste, Émile (1995) *Människan i språket. Texter i urval av John Swedenmark*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Berg, Gunnar (2003) *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergh, Andreas (2010) Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppet skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning. Örebro: Örebro Studies in Education 29.
- Biesta, Gert, J.J. (2013) *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publisher.
- Biesta, Gert J.J. & Burbules, Nicholas C. (2003) *Pragmatism and Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2015) *Respekt för lärarprofessionen. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber.
- Dewey, John (1909/1975) *Moral Principles in Education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1916/2009) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (1922/2005) *Människans natur och handlingsliv*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (1986/2005) *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (1992) Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk tidskrift*, 1:2-3, s. 30-45.
- Englund, Tomas (1997) Undervisning som meningserbjudande. I: Uljens, Michael (red.) *Didaktik*, s. 120-145. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (red.) (2004) *Skilnad och konsekvens. Mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2012) Utbildningspolitisk monopolism. Nya utmaningar för läroplansteorin. I: Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red.) *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, s. 20-38. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas & Solbrekke, Tone Dyrdal (2011) Professional responsibility under pressure? I Sugrue, Ciaran & Solbrekke, Tone Dyrdal (red.) *Professional Responsibility. New horizons of praxis*, s. 57-71. London: Routledge.
- Fenstermacher, Gary D. & Soltis, Jonas F. (1998) *Approaches to Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Frelin, Anneli (2012) *Lyhörda lärare. Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Edling, Silvia (2009) *Ruptured Narratives. An analysis of the contradictions within young people's responses to issues of personal responsibility and social violence within an educational context*. Uppsala: Studia Didactica Upsaliensis 2, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hansen, David T. (1992) The emergence of a shared morality in a classroom. *Curriculum Inquiry*, 22:4, s. 345-361.
- Hansen, David T. (1995) *The Call to Teach*. New York: Teachers College Press.
- Hansen, David T. (2007) Ideas, action, and ethical vision in education. I: Hansen, David T. (red.) *Ethical Visions of Education. Philosophies in practice*, s. 1-18. New York: Teachers College Press.
- Henriksson Persson, Anna (2018) *Demokratiuppdrag och demokratiska arbetsformer i grundskolans mellanår. En demokratididaktisk studie med fokus på SO-undervisning*. Karlstad: Karlstads universitet.

- Hultin, Eva (2006) Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie. Örebro: Örebro Studies in Education 16.
- Högberg, Sören (2015). Om lärarskapets moraliska dimension. Ett perspektiv och en studie av lärarstuderandes nätbaserade seminarieramtal. Örebro: Örebro Studies in Education 51.
- Högberg, Sören (2017) Att låta det oväntade ge rum åt det oförväntade. Möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap. *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017:2, s. 25-43.
- Irisdotter, Sara (2006) Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion i samtal kring etiska frågor i läraryrket. Stockholm: HLS Förlag.
- Jons, Lotta (2008) *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Pedagogiska institutionen 147, Stockholms Universitet.
- Lefebvre, Henri (2013) *Rhythmanalysis. Space, time and everyday life*. London: Bloomsbury Academic. (Texter i original 1985, 1986 och 1992)
- Lefebvre, Henri & Régulier Catherine (1986/2013) Attempt at the rhythmanalysis of Mediterrean Cities. I: Lefebvre, Henri: *Rhythmanalysis. Space, time and everyday life*, s. 93-106. London: Bloomsbury Academic.
- Morén, Göran (2017) Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskolan: En potential för undervisningen. Karlstad: Karlstads universitet.
- Persson, Anders (2017) Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid. Umeå: Umeå universitet.
- Permer, Karin & Permer, Lars Göran (2002) Klassrummets moraliska ordning. Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. Malmö högskola: Forskarutbildningen i pedagogik.
- Stanley, Grant Edward & Stronach, Ian (2013) Raising and doubling 'standards' in professional discourse: a critical bid. *Journal of Educational Policy*, 28:3, s. 291-305.
- Sternudd, Mia Marie F. (2000) Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv, dramapedagogik i fyra läroplaner. Uppsala: Uppsala Studies in Education 88.
- Wahlström, Ninni (2009) *Mellan leverans och utbildning*. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola. Göteborg: Daidalos.
- Whitehead, Alfred North (1929/1967) *The aims of Education and Other Essays*. New York: Free Press.
- Öhman, Johan (2006) Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv. Örebro: Örebro Studies in Education 13.
- Östman, Leif (1995) Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem. Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis 61.

Vol 12, nr 1 2018

Tema: Praktiknära forskning

En samtida diskurs om hjärnans betydelse för undervisning och lärande: Kritisk analys av artiklar i lärarfackliga tidskrifter

Magnus Levinsson & Anita Norlund

Lärares medverkan i praktiknära forskning: Förutsättningar och hinder

Inger Eriksson

Vikten av teori i praktiknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer

Karin Rönnerman

Pedagogisk rytm: Ett begrepp om och för lärares arbete

Sören Högberg

Med rörelse och engagemang: En sociomateriell hållning till praktiknära skolforskning

Karin Gunnarsson

Forskning i samverkan: Att vara nära men se med nya ögon

Lena Nilsson & Daniel Olof Wiedel

Opponenten recenserar: Anna Henriksson Perssons licentiatuppsats

Christina Osbeck